

УДК 376.37

**Мельніченко Тетяна Василівна**викладач кафедри спеціальної психології,  
корекційної та інклюзивної освіти

Київський університет імені Бориса Грінченка, м. Київ

*t.melnichenko@kubg.edu.ua*

## ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ФОНОЛОГІЧНИХ ЗНАНЬ В УЧНІВ З ТЯЖКИМИ МОВЛЕННЄВИМИ РОЗЛАДАМИ

**Анотація.** Стаття присвячена питанню вивчення особливостей формування фонологічних знань учнів з тяжкими мовленнєвими розладами (ТМР) в спеціальних освітніх закладах у процесі опанування шкільних знань. Теоретичний аналіз лінгвістичної, психолого-педагогічної, логопедичної, психолінгвістичної та методичної літератури з проблеми дослідження демонструє, що проблема формування мовної та мовленнєвої компетентності школярів з ТМР є актуальною, але недостатньо вивченою. Визначено, що структуру фонологічних знань складає достатньо сформований рівень фонематичного сприймання, фонематичних уявлень, слухової уваги та контролю, звукового аналізу і синтезу. У контексті пілотної розвідки зазначено, що достатня кількість фонологічних знань на практичному рівні проявляється у здатності сприймати власне мовлення та мовлення оточуючих, здійснювати необхідний відбір фонем для їх поєднання в слова та власні висловлювання, уміння виокремлювати певний звук із слова-речення-тексту, уміння контролювати своє мовлення та критично ставитися до нього, тощо. Визначено, що на основі таких знань учні з тяжкими мовленнєвими розладами оволодівають лексичними, граматичними й синтаксичними конструктами, які формуються у них своєрідно та весь процес їхнього становлення супроводжується виникненням труднощів.

**Ключові слова:** фонологічні знання; учні з тяжкими мовленнєвими розладами; опанування знань та умінь; провідне (базове) порушення; мовна та мовленнєва компетенція; труднощі.

**Постановка проблеми.** Сьогодні ідеї реформування та модернізації освіти осіб з особливими освітніми потребами обумовлюють появу нових вимог до змісту їхнього навчально-виховного процесу в умовах спеціальних та загальноосвітніх закладів. Першочергові завдання таких закладів – це процес навчання та виховання, формування основних умінь та навичок життєдіяльності й самообслуговування, розвиток мовної та мовленнєвої компетенцій, здобуття відповідних знань з основних навчальних предметів у контексті шкільного навчання.

Ціль шкільного навчання відповідно до контенту мовних дисциплін – виховання мовної особистості, яка володіє мовою на різних рівнях: фонологічному,

лексичному, граматичному та синтаксичному, що дає змогу підготувати її до ситуацій вільного спілкування.

До категорії осіб з тяжкими мовленнєвими розладами відносяться діти, які мають специфічний розвиток будь-якого компоненту мовленнєвої діяльності, що обумовлено наявністю провідного (базового) порушення. В спеціальній логопедичній літературі до таких порушень відноситься ціла низка розладів мовлення: алалія, афазія, дизартрія, ринолалія, заїкання, загальне недорозвинення мовлення. Головний фактор, який об'єднує ці розлади, – це різко виражена обмеженість засобів мовленнєвого спілкування в умовах нормального слуху та збереженого інтелекту, які мають різний ступінь тяжкості й складності[3; 5; 7; 11; 12].

**Аналіз основних досліджень і публікацій з проблеми.** Низка досліджень науковців та фахівців-практиків констатують особливості розвитку й формування мовної та мовленнєвої компетентності в даній категорії дітей в будь-якій складовій мовленнєвої діяльності: звуковимові, просодичній, лексико-граматичній сторонах мовлення та зв'язному мовленні. Означені компоненти характеризуються своєю специфічністю у формуванні й перешкоджають повноцінному розвитку інших функцій та операцій, опануванню шкільних знань, тощо.

Незважаючи на наявність постійно організованої системи корекційно-розвивальної роботи, яка розпочинається ще з дошкільної ланки освіти й продовжується в шкільній, у молодших школярів з тяжкими мовленнєвими розладами все ж таки відмічаються значні труднощі в оволодінні мовленнєвими вміннями і навичками не лише на рівні здійснення актів слухання та говоріння, а й під час їх практичної реалізації у вигляді актів письма та читання (Л.Бартенєва, Н. Гаврилова, Е. Данілавчюте, В. Ільяна, Л. Коваль, Ю. Коломієць, З. Ленів, З. Пригода, В. Тарасун, В.Тищенко,Л. Трофименко,Є.Соботович, Н. Чередніченкота ін.).

Аналіз лінгвістичної джерельної бази дозволив нам визначити, що розвиток мовленнєвої діяльності відбувається у відповідній ієрархічній послідовності й характеризується формуванням мовленнєвої компетентності за такою схемою: успішне оволодіння синтаксичної структури речення відбувається за умови

«забезпеченого» синтаксису його «будівельного матеріалу», тобто повинна бути достатньо засвоєна морфологія рідної мови; успішне засвоєння морфології відбувається на основі засвоєння фонології. Отже, речення будуються із слів (лексичний рівень) та правил їх поєднання (синтаксичний рівень). Слово будується із морфем (морфологічний рівень), а морфеми – з фонем (фонологічний рівень). Чим нижчий ярус, тим меншими за чисельністю є його «інструментарій», прості та елементарні правила сполучуваності (Е. Бенвеністан, В. Журавльов, М. Кочерган, Ю. Карпенко та ін.). Відповідно до означеної ієрархічної структури, всі мовленнєві знання й уміння у дітей, зокрема і з тяжкими мовленнєвими розладами, формуються у зазначеній послідовності. При цьому елементи нижчих рівнів мови виступають у якості будівельного матеріалу для елементів кожного наступного верхнього рівня.

Визначальна роль, на нашу думку, належить стану сформованості фонологічних знань у молодших школярів з тяжкими мовленнєвими розладами. До структуритаких знань відносять достатньо сформований рівень розвитку фонематичного сприймання, фонематичних уявлень, слухової уваги і контролю, практичного звукового аналізу і т.д.; достатню кількість практичних фонологічних знань, що проявляється у здатності сприймати власне мовлення та мовлення оточуючих, відбирати необхідні фонемати для їх комбінування в слова й формувати свій вислів, уміння виокремлювати певний звук із слова-речення-тексту, уміння контролювати своє мовлення та виправляти помилки, тощо.

Означені уміння та навички виступають основними умовами формування фонологічних знань в учнів з тяжкими мовленнєвими порушеннями. Вони характеризуються своєрідними особливостями та специфікою оволодіння мовленнєвим інструментарієм; лежать в основі опанування у подальшому дітьми писемним мовленням; обумовлюють розвиток лексичних, граматичних та синтаксичних знань.

**Метою даної статті** є розкриття основних особливостей формування фонологічних знань в учнів з тяжкими мовленнєвими розладами.

**Виклад основного матеріалу.** Результати аналізу спеціальної джерельної бази з логопедії (Е. Данілавичюте, В. Ільяна, Л. Коваль, Є. Гопіченко, А. Колупасва, В.

Тищенко, І. Садовникова, Є. Соботович, І. Соботович та ін.), свідчать, що у більшості дітей, які мають тяжкі мовленнєві розлади до кінця дошкільного віку, фонологічний компонент мовлення в основному є сформованим. Але разом і з тим, низка фахівців на основі проведених досліджень, відмічають, що не сформованість фонологічних знань негативно впливає на подальше опанування учнями з порушеннями мовлення знань з предметів шкільного циклу, а особливо предметів мовного блоку; формування пізнавальної сфери школяра та його загального розвитку [3; 4; 6; 10; 11; 13].

За статистичними даними В. Городілової, Е. Радіної у 15-20% дітей старшого дошкільного віку наявні порушення звуковимови різного ступеня складності та специфічності; за даними О. Правдіної та М. Александровської цей відсоток становить 20-30%. Своєю чергою, Е. Данілавічюте зазначає, що майже 50% дошкільників та 20% молодших школярів мають різноманітні порушення, більша частина з яких підлягає корекції. Це дозволяє констатувати те, що починаючи з дошкільного віку у дітей виникають значні труднощі в оволодінні фонологічними знаннями як на практичному рівні (під час навчання в дитячому садку) так і на теоретичному (під час навчання в школі у процесі опанування та усвідомлення низки правил та винятків); формуванні лексичних знань (збагачення активного та пасивного словника новими словами та поняттями); опануванні граматичних категорій (категорії роду, числа, відмінка, виду, часу, способу, особи, активності-пасивності, комунікативної спрямованості, стверджуваності-заперечуваності, синтаксичного часу й синтаксичного способу, тощо); усвідомлення синтаксичних знань (уміння будувати різноманітні за видами та типами речення відповідно до граматичних правил й використовувати їх у процесі спілкування з оточуючими людьми).

Недостатня сформованість фонематичного слуху та звукового аналізу призводить до труднощів в опануванні навичок читання. Учні із тяжкими мовленнєвими розладами, як молодших так і середніх класів, допускають значну кількість помилок: вгадування та/або заміни букв, складів, слів іншими умовними знаками; пропуски або додавання зайвих букв, складів, слів; перестановка букв,

складів та слів, тощо. Такі недоліки призводять до неправильного розуміння прочитаного і уповільненого темпу прочитування тексту. Це, своєю чергою, ускладнює подальший процес опанування навчальних знань не лише з рідної мови, але й під час вивчення будь-яких предметів шкільного циклу. Більш помітними такі погіршення стають в ході навчання у середній та старшій школі коли збільшується об'єм навчального матеріалу, який мають засвоїти учні; кількість навчальних предметів, які треба опанувати; змінюються терміни у засвоєнні та виконанні шкільних завдань; відбуваються індивідуальні психофізіологічні зміни у процесі розвитку та становлення особистості, тощо.

Означені труднощі підтверджує Ю. Вохмина, досліджуючи проблему формування орфографічних навичок в учнів п'ятих класів на уроках рідної мови. Науковець зазначає, що перехід з початкової в середню школу є одним із найскладніших періодів у навчанні школярів й супроводжується складним процесом адаптації. У цей період часу п'ятикласники вже повинні володіти певним набором сформованих умінь та навичок для подальшого опанування нових умов навчальної діяльності. Але у більшості учнів п'ятих класів діагностовано стійкі дисграфії чи дизорфографії, що призводить до неуспішності з дисциплін мовного циклу та в результаті до різкого зниження навчальної мотивації [2, 160].

Вищезазначений висновок підтверджено й результатами досліджень О. Грибової, Е. Муляр, Е. Пристав, А. Скороходта ін., у процесі ґрунтовного аналізу робіт учнів середньої школи для дітей тяжкими порушеннями мовлення. Спеціалістами було визначено, що рівень навчальних умінь та навичок даної категорії не відповідає сучасним вимогам загальної освіти; виявлено значну кількість орфографічних та дисграфічних помилок стійкого характеру; зафіксовано низьку техніку читання й низький рівень готовності до самостійної роботи з текстом; встановлено низький рівень опанування зв'язного мовлення. Окрім цього, учням притаманні й порушення пізнавальної діяльності: швидка стомлюваність, порушення пам'яті, розсіяність, уповільнення темпу роботи до кінця уроку. Всі ці труднощі, за даними науковців, мають стійкий характер й перешкоджають

успішному оволодінню загальноосвітньої програми з предметів не лише мовного циклу, а й інших шкільних предметів [9, 191].

Недостатній розвиток фонематичних процесів (фонематичного сприймання, аналізу, синтезу) знижує готовність до оперування мовними одиницями з опорою на різні аналізаторні системи та уявлення. У більшості випадків діти із тяжкими мовленнєвими розладами замість виділення першого голосного або приголосного звуку називають склад чи все слово. Аналогічні труднощі виникають під час виділення голосного в положенні після приголосного або в кінці слова. О. Архіпова зазначає, що зазвичай такі завдання дітям із мовленнєвими порушеннями недоступні.

Всі означені труднощі в оволодінні фонологічними знаннями учнями із тяжкими мовленнєвими розладами не дозволяють їм повноцінно в майбутньому засвоювати навчальну програму загальноосвітньої школи, а в процесі навчання грамоти (опанування навичок читання й письма) у них з'являються специфічні помилки типу заміни, пропуски, перестановки, додавання як приголосних так і голосних букв, складів чи цілих слів (М. Акімова, А. Алмазова, О. Аркадьєва, О. Білоус, Е. Данілавічюте, О. Елецька, В. Ільяна, Л. Коваль, В. Чередніченко та ін.). Окрім цього фахівці зазначають, що у дітей із тяжкими мовленнєвими розладами, які мають відхилення у фонологічній ланці мовлення, нерідко спостерігається змазаність мовлення, стисла артикуляція, значне обмеження активного словника, недорозвинення мовленнєвих узагальнень і затримка у формуванні граматичної та синтаксичної сторін мовлення [1, 5; 4; 6; 8; 14].

У молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення (Е. Данілавічюте, О. Гопіченко, М. Медведєва, Є. Соботович, Л. Спірова, Н. Чередніченко та ін.) на письмі переважають помилки на відтворення звукового та складового складу слова, які характеризуються стійкістю, здатністю до збільшення й закріплення без спеціально організованої корекційно-логопедичної роботи. До цієї групи помилок автори відносять ті помилки, які виникають під час написання слів, що записуються за фонетичним принципом й до них відносять заміни та/або змішування букв(на)письмі, що позначають звуки, близькі за акустичними й артикуляційними

ознаками; пропуски, перестановки, додавання в слова зайвих букв; спотворення звукового складу слова; заміни, додавання та пропуски букв, обумовлені позицією звуків у слові та впливом звуків один на одного [4; 6; 10; 12; 14].

Низка українських науковців (Е. Данілавичюте, В. Ільяна, Л. Коваль, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, Л. Трофименко, Н. Чередніченко, В. Шевченко та ін.) зазначають, що наявні фонетичні помилки у дітей молодшого шкільного віку призводять до труднощів в опануванні ними писемним мовленням та негативно впливають на успішне їх навчання мови.

Численні дослідження А. Алмазової, О. Білоус, О. Елецької, О. Жильцова, Р. Лалаєвої, Р. Левіної, Н. Нікашиної, Г. Каше, Л. Спірової, Г. Чиркіної, М. Савченко, Л. Шушкіна та ін. доводять, що недорозвинення фонематичного слуху, фонематичного сприймання, фонематичного (звукового) аналізу та синтезу, фонематичних уявлень, призводять до порушень звуковимови, опанування навичок читання і письма та розвитку лексико-граматичної та синтаксичної сторін мовлення [3; 4; 8; 11; 12; 13].

В писемній продукції молодші школярі із важкими мовленнєвими розладами, які мають недостатньо сформований фонематичний аналіз та синтез, роблять значну кількість помилок типу заміни, перестановок, пропусків або додавань зайвих букв, складів та/або слів. Все це обтяжується недорозвиненням лексико-граматичної сторони мовлення, а інтерферентний вплив і тих, і інших особливостей становлення мовленнєвої діяльності призводить до значних труднощів в оволодінні грамотою. Навіть незначні у повсякденній комунікації учнів помилки в звуковимові та лексико-граматичній будові мовлення призводять до того, що вже у початкових класах діти починають відчувати дефіцит не тільки знань з рідної мови, а й з інших предметів. Така думка свого часу була підтримана і Р. Левіною, яка зазначала, що на початкових етапах оволодіння писемним мовленням при недостатньому рівні сформованості фонологічних знань у молодших школярів з важкими мовленнєвими розладами відмічається неточність та нестійкість мовленнєвих уявлень й узагальнень.

Учні з тяжкими мовленнєвими розладами мають труднощі звукового аналізу слів на основі нечітких фонематичних уявлень: їм важко визначати кількість звуків у слові, їх послідовність; визначити означений звук, тощо. Недостатня сформованість звукової сторони мовлення призводить до невідповідності до спонтанного розвитку навичок аналізу й синтезу звукового складу слів. На письмі у даної категорії школярів наявні специфічні помилки типу заміни одних букв іншими, які відповідають звукам, схожим за артикуляцією або звучанням. М. Шевченко наголошує, що наявність у даного контингенту дітей значної кількості специфічних помилок негативно впливає на їхнє опанування знань з рідної мови; недостатньої готовності до успішного оволодіння грамотою; труднощів в оволодінні письмом і читанням.

І. Садовнікова зазначає, що порушення фонематичного сприймання й звукового аналізу виникає в результаті недостатньої сформованості мовно-слухового аналізатора. Дітям шести-семи років (за дослідженнями І. Садовнікової) з тяжкими мовленнєвими розладами важко розрізняти схожі за акустичними ознаками звуки; аналізувати почуте слово з наступним його відтворенням; визначати необхідний звук; повторити ланцюжок із двох-трьох складів або просте речення, тощо. В рамках дослідження фонематичного сприймання на рівні звуків науковець виявила, що майже 50% школярів з порушеннями писемного мовлення допускали помилки в розрізненні як схожих за акустичними ознаками звуків, так і різних за даною ознакою під час їх писемного продукування. Типовими були специфічні помилки у вигляді перестановок складів, скорочень словесного ряду, забування елементів слова і т.д.

Своєю чергою, Н. Чередніченко констатує, що у молодших школярів із тяжкими мовленнєвими розладами при опануванні писемним мовленням виникають труднощі в оволодінні письмом за фонетичним принципом. Діти пропускають голосні букви під час написання літер, змінюють та заміщують фонemi й графеми близькі за акустичними, артикуляційними та графічними ознаками [14].

Л. Яценюк зазначає, що у дітей, які мають недоліки звуковимови часто відмічається недорозвиток фонематичного сприймання, який ускладнює подальший



процес оволодіння звуковим аналізом і синтезом.

Без достатнього рівня диференційованого звукорозрізнення, розвинутої навички визначення на слух звукових і морфологічних елементів слова, їх порядку і послідовності, неможливе засвоєння нових слів, їх граматичних форм і зв'язків слів у словосполученнях і реченнях[12, 155].

Низка лінгвістів, психологів, логопедів дійшли висновку, що недостатній рівень сформованості фонологічних знань негативно впливає на подальший розвиток мовлення учнів з тяжкими мовленнєвими розладами, гальмує процес оволодіння грамотою, призводить до труднощів у засвоєнні звуко-буквенного аналізу та синтезу слів, що своєю чергою призводить до значних труднощів в оволодінні лексико-граматичної та синтаксичної сторін мовлення й призводить до виникнення дисграфій та/або дислексій.

**Висновки та перспективи подальшого дослідження проблеми.** Зміст статті не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми. Предметом наступних науково-практичних розвідок можуть бути проблеми вивчення механізмів фонологічних помилок в учнів з тяжкими мовленнєвими розладами під час опанування знань з предметів мовного циклу; особливостей формування лексичних та/або граматичних знань у означеній категорії дітей, визначення труднощів в опануванні даних груп знань, тощо.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акимова М. Сформованность фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста – необходимое условие обучения грамоте / М. Акимова // Логопедия сегодня. – 2013. – №2 (40). – с.3-8
2. Вохмина Ю. Использование коррекционно-развивающих упражнений для формирования орфографических навыков на уроках Русского языка в 5 классе / Ю. Вохмина // Педагогическое образование в России. – 2015. – №1. – с.159-166
3. Гаврилова Н. Порухення фонетичного боку мовлення у дітей: монографія. – Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друк-Сервіс», 2011. – 200 с.
4. Данілавічюте Е. Діагностика стану сформованості складових мовленнєвої діяльності, що зумовлюють оволодіння навичок читання / Е. Данілавічюте // Теорія і практика сучасної логопедії: Збірник наукових праць: Вип. 3. – К.: Актуальна освіта, 2006. – с.119-136
5. Данілавічюте Е. Програмне забезпечення процесу опанування англійської мови учнями 1 – 4 та 5 класів із тяжкими порушеннями мовлення / Е. Данілавічюте // Особлива дитина: навчання і виховання. – №3(71). – 2014. – с. 30-41

6. Ільяна В. М. Корекція дислексій в учнів молодших класів спеціальних шкіл для дітей з тяжкими порушеннями мовлення : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Валентина Михайлівна Ільяна ; НАПН України, Ін-т спец. педагогіки. – К., 2010. – 221 с.
7. Логопедия: учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 703 с.
8. Мельніченко Т. Стан сформованості фонологічного компоненту мовлення в учнів 5-6 класів з тяжкими мовленнєвими розладами / Т. Мельніченко // Освіта осіб з особливими потребами : шляхи розбудови : зб. наук. праць – Вип. 6 (2). – К., 2014. – с.110-116
9. Муляр Е. Особенности освоения предметов филологического цикла учащимися с тяжелыми нарушениями речи в школе V вида / Е. Муляр, Е. Пристав, А. Скороход // Царскосельские чтения. – 2013. – №XVII. – с.190-193
10. Радецька В. Формування фонематичних навичок у дітей з мовленнєвими вадами / В. Радецька // Логопед : наук.-метод. журнал. – 2011. – №1(1) – с.23-24
11. Соботович Є. Нормативні показники та критерії оцінювання мовленнєвого розвитку (у його фонологічній ланці) дітей дошкільного віку / Є. Соботович // Дефектологія. – 2002. – №3. – режим доступу : <http://logopedia.nm.ru/Sob-Kr-F.htm>
12. Спирова Л. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи (1-4 классы) [Текст] – 2-е изд. / Л. Спирова. – М.: МСГИ, Е.В. Карпов, 2004. – 200 с.
13. Тищенко В. Фонематичні процеси в онтогенезі дитячого мовлення та методика діагностики їх порушень: методичні рекомендації. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова. – 2011. – 22 с.
14. Чередніченко Н. Діагностика лінгвістичних здібностей у молодших школярів із порушеннями мовлення при опануванні ними фонетико-графічних умінь та навичок / Н. Чередніченко, О. Пелешенко // Логопедія : науково-метод. журнал. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова. – 2013. – №4. – с.75-86

*Рецензент*

*Данілавичук Е. А.- к. пед. н., ст. н. сп.*

*Стаття надійшла до редакції 19.01.2016*

## **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ФОНОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ РЕЧЕВЫМИ РАССТРОЙСТВАМИ**

**Мельниченко Татьяна Васильевна**

преподаватель кафедры специальной психологии,  
коррекционного и инклюзивного образования  
Киевский университет имени Бориса Гринченко, г. Киев  
[t.melnichenko@kubg.edu.ua](mailto:t.melnichenko@kubg.edu.ua)

**Аннотация.** Статья посвящена вопросу изучению особенностей формирования фонологических знаний учащихся с тяжелыми речевыми расстройствами (ТРР) в специальных образовательных учреждениях в процессе освоения школьных знаний. Теоретический анализ лингвистической, психолого-педагогической, логопедической, психолингвистической и методической литературы по проблеме исследования показал, что формирование языковой и речевой компетентности школьников с ТРР актуально, но недостаточно изучено. Установлено, что к структуре фонологических знаний относят достаточно сформированные фонематическое восприятие, фонематическое представление, слуховое внимание и контроль, звуковой анализ и синтез. В

научнойразведке указано, что достаточное количество фонологических знаний на практическом уровне проявляется в способности воспринимать собственное вещание и речь окружающих, подбирать необходимые фонемы для их сочетания в словах и собственных высказываниях, умение выделять определенный звук из слова-предложения-текста, умение контролировать свою речь и исправлять ошибки, и тому подобное. Отмечено, что на основе данных знаний ученики с тяжелыми речевыми расстройствами овладевают лексическими, грамматическими и синтаксическими знаниями и умениями, которые формируются в указанной категории со своеобразной специфичностью и сложностью.

**Ключевые слова:** фонологические знания; ученики с тяжелыми речевыми расстройствами; овладения знаниями и умений; ведущее (базовое) нарушение; языковая и речевая компетенция; трудности.

## FORMATION PECULIARITIES OF PHONOLOGICAL KNOWLEDGE AT STUDENTS WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

**Tatiana V. Melnichenko**

lecturer of special psychology, correctional and  
inclusive education department of Institute of Human Sciences  
Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv  
*t.melnichenko@kubg.edu.ua*

**Abstract.** The article is devoted to the study of peculiarities formation of phonological knowledge at students with severe speech disorders (SSD) in special educational institutions in the process of mastering school knowledge. Theoretical analysis of linguistic, psychological, educational, speech therapy, psycholinguistic and methodical literature on the study showed that the problem of formation of language and speech competence of students with SSD is relevant, but understudied. Determined that the phonological structure includes sufficient knowledge generated phonemic perception, phonemic representation, auditory attention and control, sound analysis and synthesis. In intelligence indicated that a sufficient number of phonological knowledge on a practical level is manifested in the ability to perceive the actual speech and speech of others, select the required phonemes for their combination of words and their expression, the ability to isolate a sound of words, sentences of text, the ability to control their speech and correct errors, and so on. Indicated that on the basis of knowledge of students with severe speech disorders acquire lexical, grammatical and syntactical knowledge and skills, which are formed in the designated category with a kind of specificity and complexity.

**Keywords:** phonological knowledge; students with severe speech disorders; mastery of knowledge and skills; leading (basic) violation; speech and language competence; difficulty.

## REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Akimova M. Maturity of phonemic processes in children preschool age - a necessary condition for literacy / M. Akimova // Logopedija segodnja. – 2013. – №2 (40). – p.3-8 (in Russian)
2. Vohmina Ju. The use of the correction and developing exercises for the formation of spelling skills at Russian language lessons in the 5<sup>th</sup> grade / Ju. Vohmina // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2015. – №1. – p.159-166 (in Russian)

3. Gavrilova N. Violations by phonetic speech in children: monograph. – Kam'janec'-Podil's'kij: TOV «Druk-Servis», 2011. – 200 p. (in Ukrainian)
4. Danilavichiute E. Diagnosis condition of formation of speech components that contribute mastering reading skills / E. Danilavichiute // Teorija i praktika suchasnoi logopedii: Zbirnik naukovih prac: Vip. 3. – K.: Aktualna osvita, 2006. – p.119-136 (in Ukrainian)
5. Danilavichiute E. English language courseware for students of 1 – 4<sup>th</sup> and 5<sup>th</sup> grades with severe speech disabilities / E. Danilavichiute // Osobliva ditina: navchannja i vihovannja. – №3(71). – 2014. – p.30-41 (in Ukrainian)
6. Iliana V. Dyslexia overcoming at students with severe speech disabilities of primary schools: dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.03 / Valentina Mihajlivna Iliana ; NAPN Ukraini, In-t spec. pedagogiki. – K., 2010. – 221 p. (in Ukrainian)
7. Logopaedics: uchebnyk dlja studentov defektol. fak. ped. vuzov / pod red. L. S. Volkovoj. – 5-e uzd., pererab. i dop. – M.: Gumanit. izd. centr VLADOS, 2007. – 703 p. (in Russian)
8. Melnichenko T. State of phonological formation knowledge at students of 5-6 grades with severe speech disorders / T. Melnichenko // Osvita osib z osoblivimi potrebami : shljahi rozbudovi : zb. nauk. prac – Vip. 6 (2). – K., 2014. – p.110-116 (in Ukrainian)
9. Muljar E. Features of the development cycle of the philological subjects students with severe speech disorders in the school V species / E. Muljar, E. Pristav, A. Skorohod // Carskosel'skie chtenija. – 2013. – № XVII. – p.190-193 (in Russian)
10. Radecka V. Formation of phonemic skills in children with speech disabilities / V. Radecka // Logoped : nauk.-metod. zhurnal. – 2011. – №1(1) – p.23-29 (in Ukrainian)
11. Sobotovich E. Regulatory indicators and criteria for evaluation of speech (in its phonologic link) preschoolers / E. Sobotovich // Defektologija. – 2002. – №3. – Rezhym dostupu : <http://logopedia.nm.ru/Sob-Kr-F.htm> (in Ukrainian)
12. Spirova L. Features of speech development of pupils with severe speech disorders (grades 1-4) [Text] – 2-e izd. / L. Spirova. – M.: MSGI, E. V. Karpov, 2004. – 200 p. (in Russian)
13. Tishhenko V. Phonemic processes in ontogenesis of children's speech and methods of diagnosis of disorders: metodichni rekomendacii. – K.: NPU imeni M. P. Dragomanova. – 2011. – 22 p. (in Ukrainian)
14. Cherednichenko N. Diagnosis of linguistic abilities in primary school children with speech disorders at mastering their phonetic and graphic skills and abilities / N. Cherednichenko, O. Peleshenko // Logopedija : naukovy-metod.zhurnal. – K. : NPU im. M.P. Dragomanova. – 2013. – №4. – p.75-86 (in Ukrainian)